

**TOCAR CORPOS, TROCAR MEMÓRIAS DE SENSIBILIDADES LÚDICAS
DO CAMPO E DA CIDADE.**

Profa. Dra. Keila Queiroz e Silva
keilasqs@hotmail.com

Em busca de um processo de leitura desarrazoada/sensível do texto cidade e da construção de práticas culturais/curriculares inspiradas em uma Pedagogia dionisíaca realizamos oficinas de memória de infância com foco em brinquedos e brincadeiras em algumas escolas públicas da cidade de Campina Grande.

É sabido que o processo de escolarização da sociedade moderna ocidental foi construído em consonância com os imperativos eugenistas do século XIX que implicou em um extermínio cultural dos corpos considerados desordeiros e estranhos à ordem burguesa. Nessa perspectiva, a instituição escola se configurou como uma instituição representativa dos códigos modernos absolutamente homogeneizadores e formatadores dos indivíduos civilizados, afirmadores de uma Pedagogia da nação. Os corpos indecifráveis tais como: os negros, os pobres, os “loucos”, os homossexuais, os “vagabundos”, bem como os infantes foram historicamente vítimas do processo de racionalização e geometrização do espaço urbano. Adultizar, racionalizar, disciplinarizar, higienizar era sinônimo de implementação de um processo civilizatório dos corpos citadinos. Os currículos escolares foram elaborados com o propósito de fabricar corpos iguais e funcionais. Os saberes dionisíacos dentro dessa concepção de educação escolar foram absolutamente silenciados por esses currículos empreendedores da ordem e do progresso.

O processo de escolarização simbolizou no nosso imaginário educacional um adestramento dos corpos menores/irracionais pelos corpos maiores/racionais. Conforme ressaltou Sacristan (2005) quem inventou o menor foi o maior, focado em um ideal de performance de pessoa adulta/civilizada. A sala de aula representou um espaço de adultização e racionalização dos corpos que ainda não são, gerenciados pelos corpos que já são. Dentro desse prisma as relações adulto/criança foram delineadas com base

em crenças que estimulam e justificam a assimetria nas interações entre os sujeitos adultos e os sujeitos infantes.

Realizei uma pesquisa para a tese de doutorado em algumas escolas públicas municipais paraibanas(SILVA,2008) e diagnostiquei um profundo abismo simbólico entre os professores adultos e os alunos infantes refletido em um ressentimento recíproco e muitas vezes em situações de violência simbólica e física. Naqueles territórios os corpos infantes pulsavam ludicidade, expressão de seus instintos, os corpos adultos pulsavam revolta ou perplexidade por reconhecerem a impossibilidade de silenciar aqueles corpos intensamente vibrantes. Neste cenário escolar a crise de identidade dos docentes é flagrante, face a face com a indisciplina e o desdém dos alunos com relação aos conteúdos escolares eles percebem que os mitos da disciplinarização dos corpos e da centralidade da escola no campo formativo e informativo ruíram, conseqüentemente, suas identidades docentes também.

A história da educação escolar no Brasil foi marcada por esse legado burguês/positivista inspirador da imposição da ordem e da transmissão mecânica de conteúdos fragmentados. Que espaço é esse, a escola que não vê mais sentido na disciplinarização dos corpos e na transmissão de conteúdos? Que alunos são esses que não têm identificação alguma com a busca do aprendizado cognitivo e com a formatação de suas identidades, recusando-se cotidianamente à adultização e à disciplinarização de seus corpos? Que professores são esses que frente a essa crise de paradigmas se recusam a problematizar e a se desidentificar com as ilusões modernas adultocêntricas? Essa batalha simbólica tem esvaziado o cotidiano escolar de sentido.

Na condição de historiadora, pesquisadora e professora senti um profundo revolver nas minhas crenças e percepções acerca da história da educação, das subjetividades etárias e seus papéis sociais e da escola como mais um espaço formativo da cidade, e ao mesmo tempo, um depósito crescentemente substitutivo dos papéis domésticos/familiares. Muitos paradoxos, conflitos e não ditos atravessaram o cotidiano da minha pesquisa nas escolas públicas municipais paraibanas.

Em se tratando de focar as minhas impressões nos corpos infantes “escolarizáveis” ou não “escolarizáveis” é válido ressaltar que estamos falando de

crianças de famílias pobres campinenses e pessoenses. Para os docentes/adultos armados com as lentes burguesas existenciais a criança já se configura como o “outro” e em se tratando de crianças que vivem em situações de risco, porque de extrema fragilidade do ponto de vista social e afetivo o estranhamento dos ditos normais é intensificado. Narrativas vitimizadoras, desqualificantes, condenadoras e estigmatizantes circulam nos corredores das escolas reproduzindo os clichês pautados na “carência cultural”. Ao experienciar o face a face com as crianças mais desordeiras das escolas, aquelas que eram expulsas da sala de aula por transgredirem as normas, identifiquei uma profunda necessidade de escuta e reconhecimento por parte daqueles corpos tão invisibilizados/descredenciados por práticas culturais/curriculares etnocêntricas.

Na condição de historiadora das sensibilidades urbanas paraibanas procurei cartografar o imaginário daqueles corpos tão pulsantes e ávidos de acolhimento. Assumindo uma perspectiva fenomenológica do estudo das corporalidades etárias e de classe adentrei o universo simbólico daquelas crianças dando passagem às expressões de seus sentidos. A leitura polissêmica do texto cidade e do texto escola contribuiu para dar visibilidade àqueles que estavam no ostracismo e/ou na difamação.

Diante de tantas narrativas tristes, muitas vezes destrutivas, procurei identificar situações de alegria e ludicidade provocadas pelos educadores escolares no cotidiano das escolas e percebi que em meio aquela batalha simbólica e ao mal-estar generalizado, a alegria, o prazer e a ludicidade eram experiências sensíveis desconhecidas para quase todos os atores escolares. A Pedagogia apolínea, porque racionalista/civilizada e adestradora negou o pulsar dionisíaco dos corpos. Nietzsche apud DIAS(2003) em pleno século XIX, foi um pensador visionário ao afirmar que as sociedades que negassem a expressão do dionisíaco, que não estabelecessem uma relação dialógica entre arte e ciência seriam vítimas da expressão dos instintos da forma mais destrutiva, a violência.

Na primeira década do século XXI nos deparamos com notícias na mídia de situações terríveis de violência nas escolas, sejam elas, públicas ou privadas. A fobia escolar passou a rondar o imaginário dos próprios professores, muitas vezes vítimas da

tiraniam dos alunos. Em meio a uma raça de intocáveis (MONTAGU, 1978) composta por crianças, jovens, adultos e idosos atomizados e inexpressivos, por que insistir em uma Pedagogia apolínea?

A depressão, a esquizofrenia, a anorexia e a bulimia são patologias do nosso século que refletem um estado de solidão provocado por uma cultura individualista e narcisista. A tribalização(MAFFESOLI,1998) dos diversos segmentos sociais/culturais tem intensificado a intolerância com relação aos diferentes retratada na violência como um estado de ser cidadão. Tocar corpos intocáveis, falar com corpos inaudíveis, olhar para corpos invisíveis, ouvir narrativas de corpos condenados, eis o desafio de quem se dispõe a buscar a escrita de uma história cultural das sensibilidades focada em narrativas delinquentes(CERTEAU, 1994).

As narrativas históricas através do nosso projeto com memórias de infância das diversas gerações que compõem o cotidiano das escolas têm contribuído para a reinvenção dos corpos geracionais, com base nos estudos culturais e para a escrita do texto cidade movida pelo paradigma da sensibilidade. Conforme ressaltou PESAVENTO(2007, p. 14), “as cidades são por excelência um fenômeno cultural...pressupõem a construção de um *ethos*...é um fenômeno que se revela pela percepção de emoções e sentimentos”, sejam estes individuais ou coletivos.

A travessia pela história das sensibilidades nos coloca em contato com corpos ricos em experiências comunicáveis. Conforme ressalta Benjamin (1996), a sociedade civilizada moderna vive uma miséria, um estado de pobreza muito grande no que diz respeito à experiência. Nós perdemos esse tesouro das sociedades tradicionais. Em seu artigo “Experiência e pobreza”, inserido no mesmo livro que fala da morte do narrador nas sociedades modernas, ele nos conta a seguinte história, e a comenta sensivelmente:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: “Ele é muito jovem, em breve ele poderá compreender”. Ou: “um dia ainda compreenderá”. Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com

a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante das lareiras contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado hoje por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 1994, p.115).

Para Benjamin, o monstruoso desenvolvimento da técnica provocou uma nova forma de miséria, uma vez que se sobrepõe ao homem, e indignado ele pergunta: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós?” (1994, p.115). Para ele, confessar nossa pobreza é uma forma de honradez e de reconhecer que estamos em uma nova barbárie. Os corpos somáticos analisados por Ortega em pleno século XXI são corpos miseráveis, na perspectiva de Benjamin ao denunciar a sociedade moderna ocidental do século XIX. São corpos desvinculados de sua experiência, são corpos descarnados, objetificados e espetacularizados, muito mais do que os corpos modernos do século XIX, dos quais Benjamin fala. Os corpos da hipermodernidade, do Capitalismo pós-fordista, pós-industrial e informacional, são os corpos da era digital, ou seja, são cruelmente negadores do passado e dos corpos que têm muita experiência e história para contar, os corpos enrugados, estes são os desaparecidos da cidade, do *lócus* da civilidade.

A proposta de uma experiência de educação patrimonial pautada na memória das sensibilidades lúdicas de diversas gerações nas escolas públicas tem contribuído para a vivência de uma pedagogia dionisíaca e de uma educação intergeracional inspirada na afirmação de Thiago de Melo que nos diz que “é de infância que o mundo tem precisão”(1964, p.34). A denúncia do processo de destruição da infância provocado pelo próprio sistema capitalista que a inventou pressupõe não somente a apresentação de um diagnóstico dos corpos infantes contemporâneos, mas da ausência de sentimento de infância no nosso imaginário social. Não só as crianças são corpos invisíveis, mas todos aqueles que apresentarem quaisquer indícios de sensibilidade infante.

Segundo Nietzsche(1974) em sua magistral obra “Assim falava Zaratustra” a criança representa uma santa afirmação. Afirmação porque entrega, porque confiança, porque plenitude. A curiosidade, a criatividade, a sinceridade, a expressão do amor e do

ódio incondicionais são adjetivos que foram apresentados por alguns estudiosos no sentido de positivar essa idade da vida. O pensador Wallon apud ALMEIDA(2000) diferentemente dos teóricos da Psicologia do Desenvolvimento inspirados no darwinismo não via na criança aquele que ainda ia ser, mas como um ser e um vir-a-ser. Nessa perspectiva, a leitura da infância não reproduz os paradigmas adultocêntricos da modernidade. A educação intergeracional através da memória de sensibilidades lúdicas desestabiliza a teoria do curso da vida e os papéis sociais que foram estabelecidos para cada identidade etária.

Os saberes lúdicos experienciados por diferentes gerações em diferentes espaços-tempos, quando compartilhados, desconstroem as imagens fixas e biologizantes dos jovens, adultos e idosos, daqueles que supostamente já foram corpos infantes e não os são mais. Temos considerado as narrativas de brinquedos e brincadeiras dos diversos sujeitos que participam das oficinas de memória patrimônios culturais intangíveis, uma vez que ao apresentarem os seus relatos de infância estes contadores de história trazem à tona o *ethos* cultural de sua cidade ou de seu entorno rural naquele dado momento histórico.

As sensibilidades urbanas movidas pelo paradigma da sociedade de consumo têm relacionado às experiências lúdicas ao ato de consumir brinquedos bem afirmadores da era digital e a uma experiência individualizada. Brincadeiras e sociabilidades, brinquedos e atos criativos têm sido duetos desconhecidos das experiências infantes “pós-modernas”. A arte de estar junto, bem como a arte de construir brinquedos está em crise e desuso. A temporalidade das crianças da sociedade de consumo com resquícios do paradigma fordista tem sido adultizada, inclusive os educadores familiares e escolares têm orientado as crianças no uso de agendas para o controle de seu tempo cronológico diariamente. O tempo lento do brincar, do riso, do choro, da criação, do prazer, onde há um entrelaçamento entre o corpo, seus sentidos e à sua espacialidade foi uma experiência privilegiada dos corpos infantes que foi sendo superada pelo novo processo de fabricação do adulto em miniatura.

O antropólogo das emoções Breton(2009) ressalta em seu livro que contemplar o outro é como tocá-lo de maneira simbólica, a contemplação dos narradores em seus

relatos de infância e memórias de brinquedos e brincadeiras coloca-nos em contato com as suas culturas lúdicas e afetivas. O trabalho com a história das sensibilidades, assim como a proposta da Pedagogia dionisíaca deu passagem aos fluxos emocionais infantis de todas as gerações que se fizeram representar nas oficinas de memória rompendo as fronteiras etárias estabelecidas institucionalmente. As memórias individuais entrelaçavam-se às memórias coletivas lúdicas aguçando os sentidos corporais de todos os sujeitos ali presentes, fortalecendo e/ou criando laços comunitários.

A heterogeneidade das sensibilidades infantis foi confirmada por diferenças espaço-temporais recorrentes nas oficinas de memória. As narrativas lúdicas de pessoas que viveram a sua infância no campo se diferenciavam intensamente das narrativas lúdicas de moradores da cidade. Os brinquedos e as brincadeiras, assim como as infâncias experienciadas por crianças da zona rural apresentavam significativas singularidades, basta ver o depoimento de Amélia, uma filha do Cariri que viveu a sua infância na década de 60: “A história da minha infância foi toda no sítio. A gente brincava de cozinhar, fazia bonecas de milho, panelas de barro. As crianças iam para a minha casa para brincar lá. A grande atração foi a minha boneca Sílvia. Nenhuma amiga tinha boneca de borracha. A gente subia muito nas árvores”.

As narrativas biográficas e autobiográficas de experiências de infâncias rurais paraibanas, sobretudo na região do Cariri envolvem as décadas de 40, 50 e 60, momento histórico este que a zona rural do Cariri paraibano desconhecia a experiência da televisão. As formas de lazer e sociabilidade eram pautadas em costumes tradicionais como o hábito diário de contar histórias de trancoso e as reuniões intergeracionais ao redor das fogueiras, contemplando a lua e construindo belas narrativas. As brincadeiras com panelas de barro feitas artesanalmente pelas próprias crianças, bonecas de pano, também confeccionadas pelas meninas aprendizes de suas mães costureiras, carrinhos de lata e de pneus também eram brinquedos construídos pelos meninos que moravam em sítios. As bonecas de milho, os animais de ossos também se fizeram presentes no cotidiano daquelas crianças rurais paraibanas que desconheciam a ludicidade movida pela sociedade de consumo.

Ouvi muitos relatos também de mulheres atualmente idosas e frequentadoras da Pastoral da Pessoa Idosa em Campina Grande, que experienciaram infâncias desrealizadas (NARODOWSKI, 1998) em seus sítios. A submissão à jornada de trabalho doméstico em substituição ao papel da mãe que saía para trabalhar no roçado impedia a vivência de brincadeiras com meninas da sua idade cronológica. Estudar e brincar, conforme relatou D. Irene foram coisas que ela nem sonhava viver naquele tempo. Ao assumir isso na oficina de memória a referida narradora se emocionou muito e relatou um drama de sua infância resultante da expressão dos seus desejos de ludicidade. Ela nos contou que deixou a panela no fogo com o feijão para o almoço e foi brincar de escorregar no barreiro com as suas amigas, estando lá em um momento tão prazeroso, ela esqueceu completamente de seus papéis do mundo adulto. Quando voltou à sua casa, o feijão estava queimado e sua mãe a estava esperando com muita revolta. Ela foi castigada brutalmente e nunca mais voltou a experimentar os prazeres do mundo infantil para não contrariar a sua mãe.

Bonecas de tijolo, de milho, de pano, plástico e borracha se apresentaram nas narrativas das mulheres que participaram das oficinas intergeracionais de brinquedos e brincadeiras. Foi marcante a mutação do imaginário infantil feminino da década de 40 para a década de 90, no que diz respeito aos brinquedos, às brincadeiras e às especialidades que envolveram essas experiências lúdicas. Nos relatos de infância na cidade de Campina Grande até a década de 80 as brincadeiras de rua faziam parte do cotidiano de meninos e meninas, sem demarcações de gênero, no que diz respeito às formas de brincar. Baleada, futebol, barra bandeira, esconde esconde, caí no poço, queimada, cabo de guerra, foram brincadeiras apresentadas por homens e mulheres indistintamente. Outro espaço bem representativo dessas infâncias livres é o quintal das casas das crianças. Lá acontecia da aventura de subir nas árvores para tirar goiabas, mangas, groselhas até apresentações de peças teatrais e realização de cozinhadinhos. As narrativas biográficas e autobiográficas que apresentaram um cenário da cidade de Campina Grande a partir da década de 90 deram visibilidade a corpos infantis prisioneiros dentro de suas próprias casas. A relação entre a experiência de brincar e estar na rua com os

amigos, entre brincar e estar no quintal com a sua turma foi se tornando algo estranho e perigoso em uma cidade mais urbanizada e mais assustadora.

Os relatos de brinquedos e brincadeiras a partir do final da década de 80 anunciaram novas sensibilidades lúdicas/infantes, gerando um processo de (des)socialização, solidão infantil e consumismo. A privatização e a espetacularização da ludicidade tem destruído a memória das infâncias em comunidade e sinônimo de experiência de criatividade. A artificialização e mecanização do cotidiano das crianças “pós-modernas” tem mutilado as corporalidades infantes, impedindo-os de serem tocados pelo outro e pelo ato de criação. Muitas crianças urbanas privilegiadas do ponto de vista material têm quartos que parecem lojas de brinquedos, mas em sua maioria não têm com quem brincar. Lembro-me bem que na minha infância da década de 70, nós não estávamos preocupados em adquirir brinquedos, mas em ter companhias para brincar. Na minha rua comunidade, todos os dias nos encontrávamos e criávamos inúmeras brincadeiras, não vivíamos a angústia da sociedade de consumo, nem a compulsão por artifícios da era digital.

A relativização das identidades etárias experienciada por mim nas escolas públicas através do projeto Educação Histórica e Patrimonial no Ensino Fundamental: uma travessia intergeracional tem provocado um processo de desnaturalização dos lugares etários também em todos os atores escolares que têm participado das oficinas de memórias de sensibilidades lúdicas. Eu e os alunos envolvidos no projeto temos percebido as profundas sacudidas nas crenças cristalizadas de muitos professores excessivamente movidos por um pulsar adultocêntrico no cotidiano de suas salas de aula. Iniciamos as oficinas de construção de brinquedos e recreações tendo como referenciais lúdicos as brincadeiras e os brinquedos que foram apresentados por outras gerações nas oficinas de memória e escolhidos pelos alunos infantes das escolas.

A realização das brincadeiras e das oficinas de construção de brinquedos tem sido representada pela maioria do corpo docente normatizador das crianças como um momento de absoluta desordem e improdutividade. A rigidez dos paradigmas

identitários desses professores é flagrante. A descrença na relação entre escola e prazer, entre criança pobre e potencialidade/criatividade, entre ludicidade e aprendizagem é visível em seus corpos em estado de pânico.

Quando chegamos à escola encontramos agora crianças intensamente vivas e professores simbolicamente mortos. A crise de identidade das professoras predominantemente mulheres que construíram as suas auto-imagens pautadas no desejo de disciplinarizar e transmitir conteúdos é flagrante em cada gesto de rejeição ao nosso trabalho de educação patrimonial fundamentado no reconhecimento de que as memórias de brinquedos e brincadeiras ali presentes representam um patrimônio intangível e na postura de incredulidade em relação a nossa proposta de experiência de uma Pedagogia dionisíaca nietzscheana. As histórias de conflitos simbólicos entre os educadores da educação básica e educadores da educação superior também têm sido visibilizadas fazendo vir à tona uma memória de profundos ressentimentos. Ao adentrarmos o imaginário infantil de corpos campinenses e paraibanos nas escolas públicas pesquisadas, adentramos também o imaginário adulto desses corpos e uma plêiade de conflitos e atitudes de rejeição em relação a estes corpos estranhos da cidade, tornando-os invisíveis, quais sejam: as crianças pobres, as famílias pobres e o povo da universidade federal.

Tocar corpos, entre o riso, o choro, a raiva, o medo, momentos orgásticos criativos, momentos desoladores de tanta rejeição e momentos de extremo acolhimento, essa tem sido a substância movente do meu trabalho com as narrativas biográficas e autobiográficas de memórias de infância e ludicidade, para que possamos voltar a relatar brincadeiras de infância nos remetendo ao coletivo e à dimensão ética, e falar de brinquedos afirmando a criatividade e a dimensão estética do lúdico e da existência e co-existência intergeracional em todos os espaços formativos da cidade e do campo.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.) et al. **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. São Paulo, Loyola, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BRETON, David Le. **As Paixões Ordinárias: antropologia das emoções**. Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano: 1. arte de fazer**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche educador**. São Paulo: Scipione, 2003.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O tempo das tribos: O declínio do individualismo nas sociedades de massa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. Adeus à Infância (e à escola que educava). In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A Escola no Contexto da Globalização**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. pp.172-177.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

ORTEGA, Francisco. **O Corpo Incerto: corporeidade, tecnologias médicas e cultura contemporânea**. Rio de Janeiro, Garamond, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Aluno Como Invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, Keila Queiroz e. Os corpos enrugados e meus outros espelhos etários. Tese de doutorado. PPGS/UFPB, João Pessoa, 2008.

**I SEMINÁRIO NACIONAL FONTES
DOCUMENTAIS E PESQUISA HISTÓRICA:
DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
DE 01 A 04 DE DEZEMBRO DE 2009**

ISSN 2176-4514